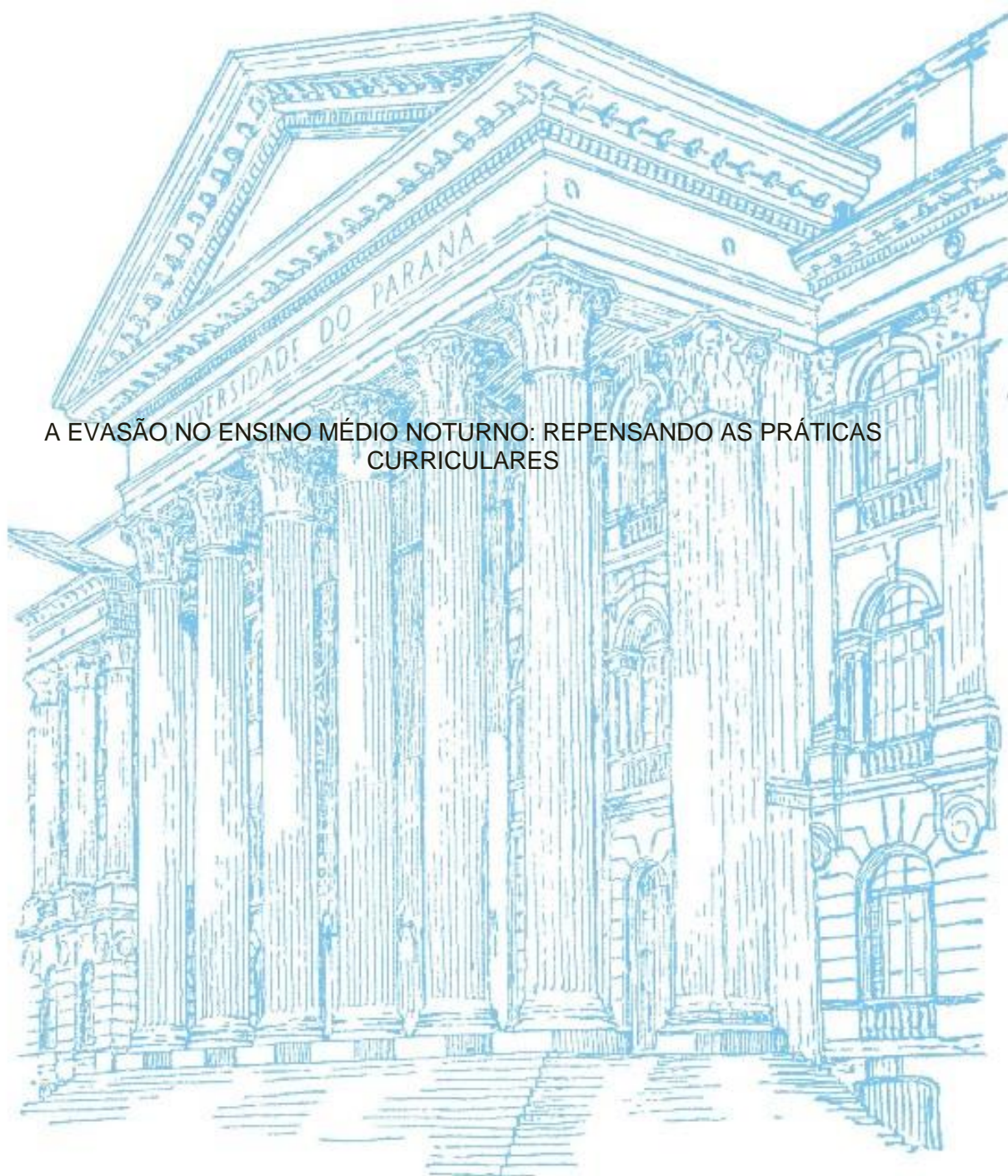


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

GLAUCIA GOMES DE OLIVEIRA

A EVASÃO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: REPENSANDO AS PRÁTICAS
CURRICULARES



CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

GLAUCIA GOMES DE OLIVEIRA

A EVASÃO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: REPENSANDO AS PRÁTICAS
CURRICULARES

Trabalho apresentado como requisito à
obtenção do grau de especialista no Curso de
Especialização em Coordenação Pedagógica,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientador (a): Prof. Andréa Ceccato

CURITIBA
2014

A EVASÃO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: REPENSANDO AS PRÁTICAS CURRICULARES

Glaucia Gomes de Oliveira

RESUMO

O Ensino Médio noturno tem a sua trajetória marcada pela dicotomia entre ofertar o ensino propedêutico para as elites e o ensino profissionalizante para os trabalhadores. Ao analisar as principais reformas aplicadas à educação, percebe-se que o ensino secundário sempre esteve subordinado ao que o empresariado esperava dele, ou seja, à educação tem servido para a manutenção da sociedade capitalista. E isto tem reflexos até os dias de hoje, no qual esta etapa de ensino perdeu sua identidade e acaba privilegiando apenas uma pequena parcela da população que continuará os estudos em nível superior, enquanto muitos jovens desistem de frequentar a escola por não perceberem a sua relevância e também por não se sentirem incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é preciso rever as práticas curriculares adotadas pela escola, para que o Ensino Médio tenha sentido para os jovens e estes permaneçam estudando, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo autonomia intelectual e capacidade de exercer plenamente a cidadania.

Palavras-chave: Ensino Médio noturno; Diretrizes Curriculares;

INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos principais problemas que afligem as escolas de Ensino Médio noturno, no início do ano letivo as turmas costumam estar cheias e com o decorrer dos bimestres muitos alunos vão desistindo de estudar, o que gera uma preocupação por parte dos educadores em como evitar que essa situação ocorra.

Em um colégio da rede estadual, localizado no município de Araucária, que atende apenas o Ensino Médio noturno, no ano de 2013 a taxa de evasão escolar no 1º ano do EM, chegou a aproximadamente 40%, um índice que causa espanto e pede a necessidade de se estudar o que é possível fazer dentro e fora de sala de aula para melhorar esta realidade.

Sendo assim, esta pesquisa tem como problema como conseguir transformar a escola de Ensino Médio noturno em um lugar atrativo para os jovens, para que estes não desistam de estudar?

Muitos são os motivos que os jovens alegam para justificar o abandono escolar, como a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família, o desinteresse pela escola, a falta de perspectiva com o futuro, entre outros. Por outro lado, os professores colocam que os alunos não tem interesse em aprender, que vem para a escola somente para socializar com os colegas e conseguir um “diploma”, relatam que a indisciplina e a desmotivação deles prejudicam a qualidade do ensino ofertado.

Em meio a tantas alegações, o Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica, direito constitucional garantido a todos no art. 205, da Constituição Federal de 1988 e também no art. 4º, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Portanto, não se pode ignorar que quase 30% dos jovens não estejam frequentando esta etapa de ensino. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, 1,7 milhões de jovens entre 15 a 17 anos estão fora da escola e as matrículas no Ensino Médio tem caído, apesar da ampliação da oferta. Segundo os dados, o Ensino Médio em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011, de acordo os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2013).

De acordo com Krawczyk (2009), apesar das matrículas no Ensino Médio terem aumentado, principalmente depois da década de 1990, os índices de evasão continuam altíssimos e isto nos revela uma crise de legitimidade da escola, que vai além da crise econômica e se deve muito a falta de outras motivações para os jovens continuarem estudando.

Nesse sentido, ao buscar-se a universalização do Ensino Médio, não basta apenas que esta etapa seja ofertada, é preciso criar as condições para que este jovem continue frequentando a escola. Segundo Santos (2012, p.05), tão importante quanto matricular os alunos na escola é fundamental que seja oferecida uma educação de qualidade, que estimule e instigue os jovens e isto em todas as etapas do ensino.

O grande desafio que se coloca, é como conseguir transformar a escola de Ensino Médio em um lugar atrativo para os jovens, ao mesmo tempo em que cumpre a sua função social de garantir a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados, necessários para o exercício pleno da cidadania.

Para tanto, esta pesquisa tem como hipótese que repensar a forma de organização curricular do Ensino Médio noturno e as estratégias adotadas pela escola, pode ser uma alternativa para que estes jovens permaneçam estudando e percebam a importância do conhecimento como fator de transformação social, ao serem sujeitos da realidade em que vivem.

Assim, tem-se como objetivo desta pesquisa analisar a história do Ensino Médio no Brasil, identificando os marcos conceituais e legais que contribuíram no desinteresse dos jovens por esta etapa de ensino e por consequência no aumento da evasão escolar, e repensar as práticas da organização curricular do Ensino Médio noturno e as estratégias adotadas pela escola, visando melhorar a qualidade do ensino e diminuir a evasão.

A abordagem metodológica adotada foi à pesquisa bibliográfica, fazendo a revisão de literatura sobre o histórico do Ensino Médio no Brasil e depois sobre as pesquisas envolvendo as práticas curriculares para melhorar o processo de ensino aprendizagem e diminuir a evasão no Ensino Médio noturno.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Desde a sua concepção, o Ensino Médio no Brasil tem se caracterizado pelo seu caráter dual e elitista e isso teve reflexos profundos até os dias de hoje.

No Brasil Império, surgiu a primeira escola de ensino secundário, no Colégio Dom Pedro II, com o objetivo de “preencher quadros da burocracia oficial e preparar quadros específicos nas humanidades e na medicina” (CURY, 1998, p.76). O ensino ofertado nesse período tinha uma destinação social explícita, exclusivamente propedêutica e voltado para a formação das elites, ao qual as classes populares não tinham acesso:

No Brasil Imperial, da República Velha, da Era Vargas até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi denominado ensino médio, caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior. (CASTRO E GARROSINO, 2010, p.91)

Segundo Cury (p.76, 1998), mesmo com a implantação da Constituição Federal de 1937, com a Reforma Capanema e com a Lei Orgânica de Ensino Industrial, em 1942, o ensino secundário manteve seu caráter elitista, defendendo o ensino propedêutico para as classes favorecidas, enquanto implantava as escolas profissionalizantes para o restante da população.

Apesar das transformações econômicas e políticas ocorridas no final do século XIX e no início do século XX, houve poucas mudanças significativas para o ensino secundário, tendo em vista que:

Na história do país ocorreram diversas formas de dominação capitalista, que encontraram espaço para o crescimento de acordo com os interesses da burguesia internacional, mas não de forma voluntária, pois a formação social do povo brasileiro se manteve aristocrática, extremamente concentradora de riqueza, do prestígio social e do poder. (NASCIMENTO, 2007, p.82)

Ainda de acordo com o NASCIMENTO (2007,p.82,), com essas reformas, a lei consolidava a estrutura elitista do ensino brasileiro, tendo o ensino secundário destinado a “preparar as individualidades condutoras” e o ensino profissional destinado a formar “mão-de-obra qualificada para atender

ao setor produtivo”. Ou seja, as leis aprovadas permitiam somente ao ensino secundário o acesso aos cursos superiores, enquanto negada o mesmo direito a quem cursava os cursos profissionalizantes. Segundo Kuenzer:

Esta separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma Taylorista/Fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada. (KUENZER,1997,p.12)

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) marcou o início e também a oficialização da transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, pela formação e qualificação de mão-de-obra para as indústrias.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1961, de acordo com Nascimento (p.82, 2007), estruturou o Ensino Médio em ginásial e colegial e pela primeira vez o ensino profissional passou a fazer parte da rede regular de ensino, com plena equivalência entre os cursos, apesar de “não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira”.

Com o “Golpe de 1964”, o projeto de “Modernização Conservadora” , trouxe mudanças significativas no ensino secundário, para se adequar as novas necessidades do país, principalmente do ensino profissionalizante.

Segundo Nascimento (p. 83, 2007) a política educacional do governo militar tem uma visão utilitarista, embasada na “teoria do capital humano”, subordinando a educação à produção, ou seja, a educação passa a ter a função de qualificar para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender as necessidades de transformações sociais e econômicas do país, “adequando o sistema educacional as necessidades da expansão capitalista”.

Para tanto, a reforma para o ensino médio adequar-se a esse novo paradigma, foi feita através da lei nº 5692/71, a qual criou o ensino de 1º e 2º grau:

A lei nº 5692/71, passando a denominar o antigo primário de 1º grau, o estendeu por oito anos obrigatórios. O secundário, agora denominado 2º grau, tornou-se a partir de então profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Passou-se, cartorialmente, de uma tendência ora mais humanística, ora mais cientificista para uma profissionalização impositiva de três ou quatro anos. Do ponto de vista legal, a função profissionalizante tornou-se mandatória. (CURY, 1998, p.79).

Essa proposta, segundo Kuenzer (1997, p.17) tinha o objetivo de conter o grande número de alunos que almejam prosseguir os estudos em nível superior, e também a despolitização do ensino secundário através de um currículo tecnicista.

A lei 5.692/71 tornou o Ensino Médio obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, os currículos passam a ofertar apenas disciplinas técnicas e outras que visavam à formação cívica. Pois, durante o Regime Militar, o Ensino Médio deveria ter um caráter terminal e ser dotado de elementos utilitários e práticos, atendendo à educação de massa, enquanto o ensino superior continuava destinado ao ensino das elites (GERMANO, 1994, p.131).

Nesse período, para a classe dominante, um ensino de qualidade estava diretamente relacionado à fragmentação do trabalho pedagógico e a sua desvinculação do contexto histórico. Os conteúdos deveriam ser ensinados de forma “científica”, de modo que não se fizesse relação com os seus determinantes históricos.

Sendo assim, para a parcela da população que mais necessitava de um ensino público de qualidade, que garantisse o acesso aos conhecimentos necessários para lutar por melhores condições de vida, foi ofertado um ensino médio superficial e excludente. Os currículos abrangiam apenas os conteúdos que fossem necessários à manutenção da sociedade capitalista, baseada na estrutura de classes. Portanto, cabia à escola, mesmo que disso ela não tivesse consciência, reproduzir as desigualdades sociais por meio de um ensino dicotômico, não possibilitando que seus alunos tivessem acesso à cultura geral, humanista e formativa, do ponto de vista da Escola Unitária, proposta por Gramsci (GERMANO, 1994, p.174).

Com efeito, ao analisar-se as políticas educacionais adotadas durante a década de 1960 e 1970, evidencia-se a urgência dos governantes em aprofundar a utilização do ensino público como órgão regulador da sociedade, na medida em que houve uma despolitização do currículo, ao mesmo tempo

em que se tentava garantir mão-de-obra “qualificada” para as indústrias e outros ramos comerciais, através do 2º grau profissionalizante.

Cury (1998, p. 80), coloca que a lei nº 5692/71 pecava na base, por exigir algo que o sistema não tinha, ou seja, uma “geração de docentes competentes para as novas funções e uma infraestrutura capaz de propiciar a necessária experimentação e aplicabilidade exigidas” aos cursos profissionalizantes.

Dessa forma, o governo logo reconhece a ineficácia dessa lei e com a lei nº 7.044/82 transforma a “compulsoriedade da profissionalização em uma escolha a critério do estabelecimento do ensino”.

Com o fim do regime militar e com um novo período de redemocratização no país, o início da década de 1990 foi marcado pela introdução de mudanças estruturais, com vistas à inserção do Brasil na economia mundial, o que determinou um processo de ajuste da economia brasileira às exigências dessa nova fase do capitalismo globalizado.

Segundo Cury:

Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista. (CURY, 1998, p.84)

Nesse sentido, a escola deve se ajustar, mais uma vez, ao que o mercado exige dela, sendo produtiva ao capital e não predominantemente para as classes populares:

Não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à educação novos problemas. Mas, certamente algo se simplifica. Pela primeira vez, existe clareza suficiente de que é sobre a base de formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito da profissionalização começa. (PAIVA apud FRIGOTTO, 1994, p.39)

Assim sendo, devido às transformações tecnológicas, a visão que o empresariado tinha do ensino médio foi ampliada. Antes se acreditava, segundo Frigotto (1994), que bastava “adestrar”, na visão taylorista, o trabalhador que ele desempenharia bem a sua função. Mas, mediante uma

sociedade pautada na informação, agora o *status* de “trabalhador qualificado” passou a exigir, ao menos, uma formação geral mais sólida.

Também é durante a década de 1990, segundo o autor, que surgem novos conceitos pregados pelo empresariado, tais como: globalização, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação e a pedagogia da qualidade. Cada um deles significando uma imposição no novo padrão de acumulação capitalista.

Tal estratégia se deve à necessidade de se adequar a sociedade à nova forma de acumulação capitalista, otimizando a produtividade e a qualidade para obtenção de maior lucro, fundamentado no neoliberalismo:

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica de mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Nesse sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu contexto histórico e as contradições assumam formas mais cruciais. (FRIGOTTO, 1994, p.42)

Em decorrência, o sistema educativo passou a ser mais cobrado, tanto por parte dos empresários, quanto das classes populares. Agora, o ensino não poderia se limitar à mecanização de técnicas, mas sim possibilitar um nível de abstração que contribuísse para a “tomada de decisão”. Ou seja, mediante a um problema real, o indivíduo tem que ter a instrução necessária para solucioná-lo, de acordo com o novo “paradigma da automação flexível” (NEVES, 1999).

Então, a escola mais do que ensinar conteúdos, nessa perspectiva, deve dotar seus alunos de competências e habilidades condizentes às novas formas de acumulação de capital, pautadas na tecnologia e na informação (terceira revolução industrial).

De acordo com Kuenzer (2000, p.19,) “essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos” como preconizava o modelo taylorista/fordista, portanto essas novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada

com base em uma concepção de formação humana que tenha como princípio a “construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico”.

É nesse contexto que será debatida a nova proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), refletindo esse momento histórico. De um lado, os intelectuais progressistas e alguns representantes políticos, dentre eles o Deputado Florestan Fernandes e o Deputado Jorge Hage, defendiam um projeto de lei embasados na concepção de educação socialista, contrapondo-se à ideia da concepção liberal. Como enfatiza Saviani:

(...) preconizamos em nossa proposta preliminar da LDB uma educação de primeiro grau (ensino fundamental) que supere a contradição entre o homem e a sociedade garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão de modo que “o homem individual real recupere em si o cidadão abstrato e se converta, como homem individual, em ser genérico¹”. . (SAVIANI, 2001, p.194)

Nesse sentido, a educação proposta pelo grupo progressista e com o aval da população, defendia uma educação que possibilitasse a superação das relações de acumulação capitalistas dentro da própria sociedade capitalista. Posto que a mesma cria as contradições que decretam a sua terminalidade.

Em decorrência, o grupo conservador formado pelos representantes da elite, também construirá o seu projeto de LDB, defendendo os interesses do capital em detrimento da maioria da população. O seu principal porta-voz será o Senador Darcy Ribeiro, notório teórico progressista e que surpreende a todos com a sua adesão a esse grupo.

Sendo assim, quando o projeto de caráter popular/socialista da LDB estava em tramite na câmara dos deputados, seguindo o curso normal de discussão de uma lei, o Senador Darcy Ribeiro colocou no Senado a sua proposta, eliminando assim, a possibilidade de se aprovar uma lei que havia sido elaborada democraticamente, com ampla participação popular:

Quando consideramos o segundo projeto de Darcy Ribeiro, isto é, o substitutivo apresentado em março de 1996, com suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vamos constatar que se

¹ Saviani cita MARX, s/d, p.38.

trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. (SAVIANI, 2001, P.199).

A intenção de implementar uma “LDB minimalista”, segundo o autor, estava de acordo com a orientação política do “Estado mínimo”. Ou seja, traduz o ajuste da educação na lógica neoliberal apregoada pelo governo.

Em relação ao Ensino Médio, a LDB nº 9394/96, estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade desta etapa de ensino, porém devido às políticas neoliberais adotadas durante a década de 1990, o investimento público se concentrou prioritariamente no ensino fundamental:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. (KUENZER, 2000, p.70.).

Portanto, ainda de acordo com Kuenzer (2000, p.25), a democratização do Ensino Médio não se encerra somente com a ampliação das vagas, é necessário que haja investimentos na criação de “espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados”, pois sem estas condições, somente implantar um novo modelo de Ensino Médio não iria resolver a questão.

Mas, ao explicitar as finalidades do Ensino Médio, a LDB avança no sentido de incorporá-lo à Educação Básica e também na ênfase pela formação geral em detrimento ao ensino tecnicista como se configurou nas décadas anteriores:

Responder a essas demandas diferenciadas e, ao mesmo tempo, manter seu caráter de formação geral é o desafio que o texto da LDB procura colocar. Nessa lei, nas disposições gerais, a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art.22). Sobre isso, Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p.16) destaca que “a qualidade básica não é privativa de

nenhuma etapa e/ou modalidade” e, portanto, o “caráter indispensável, articulado à cidadania e ao trabalho, é próprio de toda a educação básica”, reforçando a compreensão unificadora que a LDB confere a esse nível de ensino. (SOUSA E OLIVEIRA, 2008, p.63,)

Nesse sentido, a LDB desvinculou os cursos técnicos profissionais do nível médio, permitindo que estes fossem ofertados concomitantemente ou sequencialmente.

Como consequência direta das mudanças previstas na LDB, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que “determinaram as bases filosóficas, pedagógicas e metodológicas a partir das quais deveriam desenvolver-se os currículos nos sistemas estaduais e nas escolas” (KRAWCZYK, 2009, p.19).

De acordo com Nascimento (2007, p.85), as Diretrizes propuseram “uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia” e colocaram os princípios da interdisciplinaridade e o da contextualização como estruturadores do currículo.

As Diretrizes Curriculares dividiram as disciplinas do Ensino Médio em dois blocos: uma base comum (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) e outra base diversificada (composta por 25% da carga horária com conteúdos a serem definidos pelas escolas e/ou Secretarias da Educação), com isso segundo Krawczyk, pretendia-se:

Essa proposta estava coerente com a definição da Lei de Diretrizes e Bases, na qual a organização curricular do ensino médio deveria contemplar duas dimensões: uma base nacional comum e outra base diversificada. Dessa forma, a Lei preservou a autonomia dos sistemas estaduais e das unidades escolares para definir conteúdos curriculares em consonância com as necessidades regionais, locais e dos alunos. A LDB pretendia, assim, aprofundar o sentido descentralizador da proposta organizacional do ensino médio, outorgando aos sistemas de ensino liberdade de organização nos termos da Lei, e, criando condições para que, à médio e longo prazos, as escolas possam construir propostas pedagógicas próprias, de forma diversificada, sem abrir mão das diretrizes nacionais que garantam uma mesma base para o conjunto do País. (KRAWCZYK, 2009, p.19).

No entanto, segundo Kuenzer, ao tratar os jovens que frequentam o Ensino Médio como se fossem todos iguais e tivessem as mesmas condições de ponto de partida, as Diretrizes Curriculares pecam ao propor um modelo único de ensino, pois:

Contudo, esse tratamento não será suficiente para certas clientela, para as quais o Ensino Médio é mediação necessária para o mundo do trabalho, e nesses casos condição de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos. (KUENZER, 2000, p.28)

Neste sentido, ao oferecer para a maioria da população um ensino mais genérico, enquanto a formação tecnológica, devido aos altos custos de sua manutenção ficou restrita a uma pequena parcela, ocasionou um efeito de “dualidade invertida”, ou seja, formação geral para os trabalhadores e profissional para a elite:

De modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o ensino médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas, conforme se analisou anteriormente. Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada. (KUENZER, 2010, p.865)

Ainda de acordo com a autora, a consequência desta medida foi o decréscimo das matrículas nesta etapa de ensino, totalizando -8,4% de 2000 a 2008 e entre 2008 e 2009, chegou a atingir -3,2%, de acordo com os dados do INEP. A taxa de evasão também aumentou de 8,0% para 10,0% no período de 2000 até o ano de 2005.

Tais dados evidenciam que o Ensino Médio perdeu ainda mais a sua identidade, pois para os alunos trabalhadores não se via mais sentido em concluí-lo, já que muitos não almejavam a entrada no ensino superior, dada as suas condições sociais, e sim buscavam uma forma de entrar no mercado de

trabalho. A escola média ao ofertar um ensino genérico, muitas vezes sem recursos e com conteúdos enciclopédicos, contribuiu para que jovens ficassem ainda mais desinteressados em concluir esta etapa de ensino.

O desafio que se coloca ao Ensino Médio é, de acordo com Kuenzer (2000, p.30), “é ser geral sem ser genérico, incorporando o trabalho sem ser profissionalizante no sentido estreito”, podendo ter o seu “projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens clientes, diferentes e desiguais social e economicamente”.

Dessa forma, compete a cada escola elaborar um projeto político-pedagógico de acordo com a realidade que está inserida, com base num amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas junto a sua comunidade escolar, tendo clareza de que, “para os que vivem do trabalho, a escola pública de qualidade é a única alternativa para a apropriação do conhecimento, tendo em vista a cada vez mais difícil construção da dignidade humana”. (KUENZER, 2000, p.31).

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, justificando que para o Brasil atingir o pleno desenvolvimento é preciso investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Para tanto, é preciso oferecer aos jovens, novas perspectivas culturais e também dotá-los de autonomia intelectual, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como à produção coletiva de novos conhecimentos, entendendo que a educação também é, em grande medida uma chave para o exercício pleno da cidadania. (CNE/CEB, 2011, p.01)

De acordo com o CNE, a elaboração das novas diretrizes se fez necessária:

“em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de

que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens.” (CNE/CEB, 2011, p.02).

Portanto, a definição do currículo deve ser orientada considerando a singularidade dos jovens e os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda aos seus interesses e assegure a sua permanência na escola.

Neste sentido, as novas Diretrizes têm por objetivo oferecer um Ensino Médio que preconize “a formação humana integral, evitando a orientação limitada de preparação para o vestibular” e que vise à construção de um ensino que “apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular”. (CNE/CEB, 2011, p.12).

Assim, compreende-se que ao organizar o currículo para o Ensino Médio é preciso romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo e com isso os professores devem ser instigados a “buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido, enquanto força propulsora do desenvolvimento da sociedade em geral e do cidadão de cuja formação está participando”. Então, espera-se que os professores procurem superar as barreiras que separam as disciplinas em compartimentos isolados e através de novas estratégias e metodologias procurem “práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio”. (CNE/CEB, 2011, p.43).

As Diretrizes propõem ainda que a interdisciplinaridade e a transversalidade sejam utilizadas como forma de se fazer a integração na organização do curricular, com o objetivo de rejeitar a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

REPENSANDO AS PRÁTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO

O Ensino Médio noturno tem a maioria de sua clientela formada por jovens e adultos, que estão dando continuidade aos seus estudos e por outros que estão retornando a escola, após terem abandonado-a em diferentes momentos do processo de escolarização.

Apesar de boa parte dos alunos serem trabalhadores, nem todos que optaram pelo ensino noturno foi devido a isso:

Chama a atenção o desajuste ou o descompasso da percepção adulta do 'ambiente juvenil' em relação à realidade dos jovens (SPOSITO, 2005; DAYREEL, 2007). Por exemplo, a escolha do turno noturno nem sempre se limita aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade, porque necessitam de certa independência, ou de sentirem-se úteis, em relação às suas famílias. Essa motivação é bastante incentivada pela importância que adquire o poder de consumo nas relações sociais. Mas também porque o "clima" escolar do período noturno é mais atraente para o jovem. É um ambiente mais descontraído, menos rígido, "mais adulto". (KRAWCZYK, 2009, p. 30)

Dessa forma, ao pensar nos alunos que frequentam o ensino noturno, deve ser levado em consideração que antes de serem trabalhadores, eles são jovens e estão vivendo a sua juventude, com todas as peculiaridades que isto implica. Muitos professores procuram aplicar a mesma metodologia que utilizam com os alunos do fundamental, apenas aprofundando mais os conteúdos, deixando as aulas ainda mais teóricas e pouco contextualizadas.

Neste sentido, os jovens não se sentem sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e não percebem a importância social dos conteúdos que estão aprendendo, pois não as relacionam com o mundo do trabalho e muito menos com a sua vida.

O reflexo dessa prática tem sido, segundo Carrano:

Para os jovens pobres, o aumento das taxas de cobertura de escolarização foi acompanhado da perda de qualidade da educação escolar. Na verdade, as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento. Ou seja, além de todos os

fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos territórios de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência etc.) que vão atraindo o jovem e a jovem para fora da escola,,o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muitos jovens. E, sem dúvida, a insatisfação com a escola já se apresenta como uma das causas sensíveis do abandono do curso da escolarização. (CARRANO, 2010, p.145)

Se a escola continuar a ignorar a vivência da juventude, sem estabelecer um diálogo sobre seus interesses e particularidades, buscando entender o que eles esperam do ensino, vai ser cada vez mais difícil mantê-los dentro da sala de aula motivados a aprender. Para tanto, é preciso:

Estabelecer práticas de escuta e reconhecimento sobre os jovens pode significar a construção de pontes de entendimento entre professores e alunos. A prática do diálogo possibilita a construção de caminhos para aprendizados significativos. Os conteúdos da aprendizagem necessitam ser tão contemporâneos – mesmo quando tratam do passado ou da memória – quanto os próprios jovens. As idealizações sobre os jovens do passado – que teriam sido mais participativos, interessados e interessantes do que os jovens de hoje – costumam entrar em choque com os sujeitos corpóreos com os quais precisamos dialogar no presente. (CARRANO, 2010, p.145)

Então, a escola de Ensino Médio noturno deve adaptar o seu currículo tendo em vista quem é sua clientela, quais são seus interesses e intenções. A escola pública tem um compromisso social, de incluir os excluídos e dotá-los dos conhecimentos necessários para a vivência em sociedade, como destaca Kuenzer:

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2000, p.29)

Portanto, ainda de acordo com a autora, o currículo deve contemplar a diversidade, articulando a formação científica e sócia histórica à formação tecnológica, promovendo a autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico— metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, preparando os jovens para o exercício da cidadania.

Dessa forma, é preciso rever as práticas curriculares adotadas e resignificá-las a partir da realidade de cada escola, debater com a comunidade o que se espera do ensino, o que os jovens pretendem e com base nesses diálogos priorizar como deve ser entendido o currículo.

O currículo não pode limitar-se a conteúdos estáticos e enciclopédicos, devem estar relacionados em uma perspectiva da interdisciplinaridade e contextualizados com o mundo real, o qual precisa ser debatido e entendido em sua complexidade dentro da sala de aula.

A evasão escolar que atinge principalmente o ensino noturno tem inúmeras causas, como cita Sousa:

Dentre tais óbices, destacamos a necessidade de trabalhar para ajudar a família e, também, para seu próprio sustento; o ingresso na criminalidade e na violência; o convívio familiar conflituoso; a má qualidade do ensino, todos considerados fatores comuns de evasão escolar. É válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. Todo esse contexto faz com que o estudante do Ensino Médio deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho. (SOUSA, 2011, p.26)

Assim sendo, por mais que não dependa apenas de fatores intra escolares, a evasão é um problema que pode ser amenizado se mantiver o interesse dos alunos nos conteúdos que ensina e isto acontece na medida em se adotam estratégias e metodologias adequadas a essa clientela.

Como destaca Kuenzer (2000, p.30), a escola de ensino médio “poderá trabalhar com conteúdos diferentes para os alunos cujas relações com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorrem diferentemente”, mas desde que a sua finalidade seja articulada a um projeto político e econômico mais amplo e nos dizeres de Gramsci fizer emergir “o verdadeiro dirigente, porquanto nem só especialista e nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente” para um mundo de relações mais justas e igualitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio noturno tem sua trajetória marcada pelo seu caráter dual e elitista, desde a sua implantação percebe-se que o ensino propedêutico era destinado à elite, enquanto que para o restante da população era ofertado um ensino voltado para a profissionalização, ou seja, a separação entre trabalho manual e intelectual se acentuava nesta etapa de ensino.

O mercado de trabalho e as suas exigências em relação à formação de mão de obra para trabalhar nas indústrias, determinou boa parte das reformas que aconteceram no campo educacional e como consequência os jovens menos favorecidos tiveram que optar entre cursar o nível superior ou ter uma profissão, sendo que devido as condições financeiras a segunda opção acabava por ser a alternativa mais viável.

Somente a partir da década de 1990 que houve uma expansão no número de matrículas no Ensino Médio, porém com o baixo financiamento por parte do governo devido à adoção das políticas neoliberais, a consequência foi à oferta de cursos com baixa qualidade e pouca infraestrutura, o que desmotivou os jovens, fruto de uma sociedade baseada na “era da tecnologia”, a continuarem frequentando a escola. Com isso, o Ensino Médio perdeu a sua identidade, apesar de ser considerado a última etapa da educação básica, muitos jovens não tem interesse em completá-lo.

Dessa forma, a escola e principalmente os professores juntamente com a equipe pedagógica, podem estabelecer estratégias para que os alunos do ensino noturno, na maioria jovens trabalhadores, possam continuar motivados a estudar e se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente.

Para tanto, é preciso rever as práticas curriculares, buscando descompartilizar as disciplinas e procurar eixos integradores, em uma perspectiva interdisciplinar. Os professores não podem se limitar a utilizar o giz e o quadro para ensinar e sim abrir as portas para esse universo de possibilidades que a tecnologia nos permite. Quanto mais os conteúdos forem contextualizados e os alunos se identificarem com eles, percebendo a sua aplicação no mundo real, mais serão motivados a aprender. E isto deve ocorrer com base em uma relação dialógica, na qual os alunos se sentem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº05/2011 CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. In: **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Organização de Cristina Araripe Ferreira, Simone Ouvinha Peres, Cristiane Nogueira Braga e Maria Lúcia de Macedo Cardoso. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010

CASTRO, Rosane Michelli de. GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. **O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho**. ORG & DEMO, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.27, jul/2008.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e a Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.inep.gov.br. Consulta em 10/04/2014.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissionalização: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº70, abril/2000;

_____, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?** Educ. Soc., Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul.-set. 2010.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco. In: **A descentralização como eixo das reformas de ensino**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Sirley de Souza leque dos. **Ensino Médio: Debate atual sobre o abandono e a evasão escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

SOUSA, Sandra Záquia. OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. Educar, Curitiba, n. 30, 2008. Editora UFPR.

